

"¿Cómo se explica esta situación?" Los topoi sobre el valor de la eficiencia, del esfuerzo personal y de la educación en la elaboración de explicaciones de estudiantes universitarios avanzados	Título
Piñeyro, Nidia Bibiana - Autor/a;	Autor(es)
En: De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales Año 1 no. 1. (2012). Resistencia : Universidad Nacional del Nordeste - Centro de Estudios Sociales, 2012.	En:
Resistencia	Lugar
CES-UNNE	Editorial/Editor
2012	Fecha
	Colección
Estudiantes universitarios; Investigación educativa; Investigación; Educación; Argentina;	Temas
Artículo	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ces-unne/20140929084312/ArtPiñeyro.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

**Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO**  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)**  
**Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)**  
**Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)**  
[www.clacso.edu.ar](http://www.clacso.edu.ar)



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales  
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais  
Latin American Council of Social Sciences





## **“¿Cómo se explica esta situación?” Los topoi sobre el valor de la eficiencia, del esfuerzo personal y de la educación en la elaboración de explicaciones de estudiantes universitarios avanzados\***

Nidia Bibiana Piñeyro\*\*

---

### **Resumen**

En este trabajo se explora cómo construyen su punto de vista en dos argumentaciones un grupo de estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación. Forma parte de un estudio mayor sobre las características del razonamiento identificadas en un estudio lógico-retórico realizado sobre las producciones textuales pertenecientes a veintidós estudiantes próximos a egresar del profesorado y la licenciatura de una carrera humanística de la Universidad Nacional del Nordeste (PCTO-UNNE 175). La tarea solicitaba leer dos textos y, posteriormente, responder a la pregunta: ¿cómo se explica esta situación.

El primer texto, titulado '*Fracaso escolar*', situaba al lector en una escuela primaria que agrupa en el turno tarde a los niños con dificultades. Dos miembros del equipo directivo proponen, sin éxito, que se reordenen los cursos. El segundo texto, titulado '*Educación, empleo y migración*', describe una localidad rural empobrecida del interior del país donde los jóvenes egresados de la única escuela de nivel secundario deciden no continuar sus estudios y permanecer en el pueblo.

---

\* Artículo recibido 22 de marzo de 2012. Aceptado 6 de diciembre de 2012.

\*\* Profesora en Letras (UNNE), Especialista y Magister en Desarrollo Social (UNNE) y Doctoranda en Ciencias Cognitivas (UNNE) Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE, Argentina.

Contacto: nidiapi@yahoo.com



Muchos sujetos explican por qué fracasó la mezcla de los cursos, pero en el texto motivador se dice que tal medida no tuvo lugar. Algunos dan razones de por qué los jóvenes emigran cuando en el texto se afirma lo contrario. Nos preguntamos, si además de la desatención a la información ofrecida por los textos, estas interpretaciones se pueden vincular con la adhesión de estos estudiantes a algunos de los *topoi* relacionados con la educación y que presumimos vigentes en la vida cotidiana y en la académica.

### Palabras clave

Argumentación, Topos, Estudiantes universitarios.

### Abstract

This work surveys how a group of senior Learning Sciences students develop their points of view regarding two arguments. It is part of a larger study on the features of reason as identified by a logical / rhetorical study which analyzes the written production on a given assignment by twenty-two nearly graduated senior humanities students at the Universidad Nacional del Nordeste (PICO-UNNE 175). The task required them to read two texts and answer the question: How to explain this situation?

The first text, entitled "School Failure", was set in a primary school in which challenged students were grouped in the afternoon shift. Two members of the School Board unsuccessfully propose rearranging the courses. The second text, entitled "Education, Employment and Migration" describes an impoverished rural town in which young people who graduate from the only secondary school there decide not to continue their studies and remain in town instead.

Many subjects explained why the rearrangement of the courses had failed. However, in the given text it states that such a measure never took place. Some explained why young people migrate even though the text explains the opposite. We wonder if the rationale behind these interpretations –aside from the inattention to textual information– may be linked to the adherence of these students to some of the *topoi* related to



education which we presume in force in everyday life and in academic settings.

### **Keywords**

Arguments – Topos – University Students.

## **1. Introducción**

Explorar las características de las producciones argumentativas de estudiantes universitarios avanzados admite la adopción de una variada gama de enfoques, definiciones y teorías.

En trabajos anteriores (Corral y Piñeyro, 2009; Piñeyro, 2009 y Corral y Piñeyro, 2010) hemos analizado el tratamiento de argumentaciones ajenas y propias por parte de los mismos estudiantes haciendo énfasis en los sesgos temáticos y procedimentales; en los pactos de lectura que entablan con los textos ofrecidos; en las operaciones más frecuentemente utilizadas en el trabajo con información compleja y en las modalidades que adquieren las explicaciones y las justificaciones cuando elaboran y defienden un punto de vista.

En esta oportunidad, nos concentraremos en el discurso argumentativo como encadenamiento de lugares comunes que se aplican para extraer conclusiones. Recurriremos, especialmente, a las definiciones de la Semántica Argumentativa (Ducrot; 1988 y Anscombe y Ducrot; 1994), que en una de sus etapas ha desarrollado la Teoría de los *Topoi*.

El objetivo de este estudio consiste en determinar qué valores y creencias orientan la interpretación y producción de conclusiones en estos estudiantes próximos a egresar de la universidad y dar cuenta de algunas de las estrategias con que legitiman sus posiciones.

La idea de ahondar en este aspecto surge de la observación de numerosos casos en que la información ofrecida y la consigna misma son obviadas por estos lectores —presumiblemente bien formados e informados—. En lugar de explicar lo que pudo haber ocurrido en los casos presentados, hay estudiantes que organizan textos prescriptivos en los que se dice qué habría que hacer para evitar una situación indeseada como lo son el bajo rendimiento o la decisión de no continuar estudios superiores; otro tanto responde con la elaboración de una exhortación a las buenas prácticas docentes y al compromiso de estos con sus alumnos; algunos solo redesciben la situación problemática planteada en el texto incorporando algunas marcas de posicionamiento y otro grupo, aun cuando dan una explicación —causal o teleológica—, justifica sus puntos de vista en lugares comunes relacionados con el



valor de la educación, con las características de las personas o con la eficiencia técnica, y muy pocos recurren a otros *topoi* disponibles en la vida cotidiana y en el ámbito de la vida académica que también podrían explicar lo ocurrido.

Queremos sostener que, más allá de los formatos en que resuelven la consigna "¿cómo se explica esta situación?", en la muestra aparece un número limitado de *topoi* y que son aplicados para concluir sobre ambas situaciones presentadas. Los *topoi* de los que hablamos tienen una estructura genérica como la siguiente:

*A más educación/ más cultura, más posibilidades de trabajo, más progreso.*

*A mayor esfuerzo, interés, dedicación/ más rendimiento, más éxito.*

*A mayor eficiencia didáctica/ más rendimiento, más integración, más equidad.*

Estas estructuras, aparentemente simples, constituyen el eje de las argumentaciones en tanto que al aplicarlas las conclusiones no pueden ir en otro sentido y obturan el razonamiento en el sentido contrario.

## **2. Definiciones necesarias**

### **2.1. Argumentación, *topoi* y tipos de *topos***

En este trabajo consideraremos la argumentación como una práctica ligada a la lógica de la experiencia, es decir, que aunque puede estar basada en hechos o fenómenos observables, está inmersa en la esfera de los valores y creencias; como dice Gutiérrez (2003), a una ideología que depende de la cultura de cada comunidad de hablantes.

En términos de Anscombe y Ducrot (1994: 193) esto significa considerar la lengua como un medio de construir discursos en lugar de un medio para construir informaciones sobre el mundo.

En el mismo sentido, Ducrot (1988: 63) sostiene que la fuerza argumentativa es relativamente independiente de las representaciones factuales y que está determinada por los *lugares comunes argumentativos que se pueden aplicar para extraer conclusiones en el discurso*, lo que conocemos con el nombre de *topoi*.

Para tener una idea del alcance de esta noción, citamos brevemente las propiedades que Ducrot (1988: 71) imagina para estos lugares comunes de naturaleza argumental: *universalidad, generalidad y gradualidad*.

Cuando habla de universalidad se refiere al hecho de que, al menos, quien efectúa el paso argumentativo y aquel a quien se lo propone son miembros de una comunidad lingüística que comparte la validez del *topos*. La *generalidad* es entendida como la propiedad que habilita el uso del principio como válido más allá de la situación a la que se lo aplica para muchas otras situaciones análogas. En cuanto a la tercera propiedad, el autor sostiene que los *topoi* que aseguran el paso de una premisa a una conclusión



son de *naturaleza gradual* porque ponen en relación dos escalas entre las que se establece una correspondencia: *"Es decir, que cuando se recorre una de las escalas, se recorre también la otra y que el sentido en que se recorre la una implica un cierto sentido para el recorrido de la otra. Por ejemplo, cuando más se sube en la primera, más se descende en la segunda [...] todo topos tiene presentes dos predicados P y Q que los objetos pueden satisfacer según el más y el menos [...]. El topos plantea por otra parte, que una variación en la propiedad P (crecimiento o disminución) trae aparejada, si todas las demás cosas permanecen iguales, una variación en la propiedad Q —siendo siempre la misma la correlación entre el sentido de P y el sentido de variación Q—."*

Cabe señalar que este recorte teórico que hacemos al utilizar las categorías de la semántica argumentativa no excluye el conocimiento elaborado desde la retórica clásica (Aristóteles, Quintiliano) y la neoretórica. Recuperamos de la retórica clásica los topos del *valor de la educación* (la importancia del tipo de educación) y de la *importancia del estudio* (que refiere a la influencia de la dedicación). De la clasificación de topos propuesta por Perelman y Olbrech-Tyteca (1994) destacamos los siguientes: *de cantidad* (superioridad de lo habitual, fácil, normal y probable sobre sus opuestos. Desprecia lo excepcional y lo poco probable); *de cualidad* (aparecen cuando se cuestiona la eficacia del número. Sirven para revindicar las minorías tanto como a los que se creen iluminados); *de orden* (superioridad de lo anterior sobre lo posterior. La causa precede al efecto. Induce a la interpretación determinística); los derivados *del valor de la persona* (vinculados con la dignidad, el mérito y la autonomía).

## 2.2. Estrategias de legitimación

De las cuatro posibles estrategias del sistema propuesto por Charaudeau (1998: 13) que incluye la de *credibilidad* y la de *captación* seleccionamos las de *legitimación* y *autoridad* por ser las más frecuentes en las producciones y, porque a su vez, están íntimamente vinculadas con la construcción y sostenimiento de un punto de vista, categoría medular en la argumentación. El autor advierte que estas estrategias no son excluyentes entre sí, pero que se distinguen por la naturaleza de su finalidad: una apuesta de *legitimación* apunta a determinar la posición de *autoridad* del sujeto. Es decir que por medio del empleo de una se consigue la otra. Plantin, por su parte (2005:76 y ss.) señala que desde un punto de vista lógico-científico un discurso es admisible si recoge y articula de acuerdo con procedimientos aceptados como proposiciones verdaderas, es decir, conformes con la realidad. En argumentación, la aceptación de un punto de vista o una información se funda en la autoridad si se la admite, no por el examen de la conformidad del enunciado con las cosas, sino en función de la fuente y del canal por el cual la información ha sido recibida. El argumento de autoridad corresponde a la sustitución de la prueba directa por una prueba periférica. En el caso de nuestros estudiantes, algunas explicaciones son



legitimadas sobre la base de pruebas periféricas fundadas en la autoridad de la experiencia y, apenas una vez, en la cita. Expresiones equivalentes a *yo lo afirmo porque lo viví*, o porque *provengo de un lugar como ese* constituyen el aporte más frecuente de una prueba por la fuente que apuesta a lograr legitimidad. La legitimación comparte con estas operaciones otras que provienen de la apelación a la autoridad institucional, que da como resultado el estatuto experto del sujeto y que le confiere autoridad de saber científico o de especialista. En el caso de los sujetos de la muestra, uno de los modos de construir legitimidad está dado por el uso de una jerga técnica o académica, que más allá de estar evidenciando la voluntad de hablar con propiedad podría ser interpretada como una marca de pertenencia a una institución especializada en el asunto sobre el que versa la situación planteada como problema. El uso de términos relacionados con la teoría de las representaciones sociales, como *etiquetamiento*, *estigmatización* o *representaciones* es, casi exclusivamente, el espectro teórico al que remiten las producciones de los estudiantes. La voluntad de ser un hablante legitimado por su saber técnico se hace más patente en los textos en que las recomendaciones cobran mayor fuerza que las explicaciones propiamente dichas.

### 3. Diseño metodológico

El paradigma en el que puede ubicarse nuestro trabajo es el cualitativo, que privilegia el análisis desde la perspectiva de los actores sociales y la generación de teoría desde el proceso de análisis. Este tipo de metodología funciona por abducción, es decir, se avanza en la comprensión formulando hipótesis. Se parte en la búsqueda de indicios lingüísticos privilegiados para producir una explicación sobre el fenómeno estudiado. Las operaciones propias del análisis están dentro del paradigma semiótico o indiciario cultivado por las ciencias que basan su saber en indicios o detalles, huellas o marcas del proceso de producción del hecho. En este tramo del proyecto se puso especial atención al uso de *topoi* en la construcción de los puntos de vista y a las estrategias de legitimación.

El universo de análisis implicado en el proyecto general está constituido por los discursos de los estudiantes universitarios avanzados de carreras presuntamente diferenciadas por sus estilos cognitivos. Las operaciones de análisis en este caso corresponden al primer grupo de documentos provenientes de una de las muestras del proyecto, la de Ciencias de la Educación compuesta por veintidós sujetos. Las otras dos muestras corresponden a la carrera de Nivel Inicial y a la carrera de Licenciatura en Biología, de la Facultad de Ciencias Naturales. Los estudiantes son cursantes del cuarto y quinto nivel. El examen de sus producciones pretende sacar conclusiones sobre la manera en que estos despliegan sus habilidades de razonamiento y sobre la adecuación entre las operaciones solicitadas y las posibilidades efectivas con que cuentan para responder a las tareas relacionadas con la habilidad de argumentar.



Este trabajo de análisis informa los resultados hallados en la segunda tarea, que comprende dos bloques de actividades a partir de dos textos, a la que se tituló "Proponiendo Explicaciones". El primer texto, '*Fracaso escolar*', situaba al lector en una escuela primaria que agrupa en el turno tarde a los niños con dificultades. Dos miembros del equipo directivo proponen, sin éxito, que se reordenen los cursos, y dedican su atención a los niños con problemas de aprendizaje; sin embargo, la situación de estos no varía. El segundo texto, titulado '*Educación, empleo y migración*', describe una localidad rural empobrecida del interior del país donde los jóvenes egresados de la única escuela de nivel secundario deciden no continuar sus estudios y permanecer en el pueblo. Al final de cada texto se ubicó la pregunta: ¿cómo se explica esta situación? Se solicitó redactar con sus propias palabras las ideas para explicar lo que ocurre. Inmediatamente a continuación se pidió retomarlas para organizarlas como texto argumentativo, subrayando con una línea la tesis o el punto de vista defendido, y se ofrecía la oportunidad de reescribirlo en un espacio destinado a la reformulación. También se solicitó que entre las ideas volcadas identificaran las razones que dan sustento a la tesis o punto de vista utilizando corchetes. En este caso también podían reescribirlas.

#### **4. Las argumentaciones de los estudiantes**

##### **4.1. Características generales**

Uno de los procedimientos más usados en las explicaciones en las situaciones presentadas es la *atribución causal*. Con este procedimiento se relacionan aspectos en conexión, y cuya 'relación directa' goza de un crédito casi inmediato en las representaciones sociales. Arfuch (2001: 73) advierte el riesgo de las afirmaciones de este tipo, las cuales cuando son expresadas sin modulaciones, sin el resguardo de la duda, de una pluridimensionalidad, comportan distorsiones graves. Pero esto no debiera sorprendernos si estamos aceptando con Ducrot y Perelman que la argumentación no se basa exclusivamente en el examen de las pruebas tanto como en la evocación de un discurso o grupos de discursos.

En el caso de nuestros estudiantes hay atribuciones realizadas de manera categórica y otras con cierta actitud mitigadora. En el primer caso se da con la incorporación inicial de la preposición *por* o el conector *porque* y, además, por el uso de verbo, como *producir*, *desembocar*, *incidir*, que instruyen inequívocamente sobre la interpretación de causalidad entre el antecedente y el consecuente.

Las formas menos directas se logran con el uso de las conjunciones "y" o "también", que funcionan como fórmula abreviada de "y es por eso/ "y entonces"; muy propias del lenguaje coloquial. En el segundo caso, precede a la frase el uso de "quizás" o "tal vez". Este modo de encabezar la frase contagia al resto del contenido su aspecto conjetural o posible.





Ejemplos:

**1. Las representaciones sociales** que se tiene respecto de los alumnos que asisten al turno tarde **producen** en los mismos alumnos una situación de resignación. [P 1: texto A compilado.txt - 1: 8 (83: 85)]

**2. Este etiquetamiento** que se realiza sobre los alumnos **desemboca** luego en prejuicios, los cuales **inciden** en el comportamiento de los mismos. [P 1: texto A compilado.txt - 1: 11(120: 122)]

**3. “Quizás** estos chicos **ya están acostumbrados** a esa vida **y** tienen miedo a tanto cambio. Prefieren quedar marginados del sistema laboral y seguir haciendo esa vida; y seguir heredando y dando este tipo de educación a sus hijos.” [P 2: texto B compilado.txt - 2: 19 (85: 86)]

En este estudio nos dedicaremos a las atribuciones causales referidas a los sujetos que fracasan en la escuela, a los que deciden quedarse en su localidad y a los docentes, cuando estas atribuciones se asocian al valor de la educación. En los casos en que se refieren a las características de los sujetos como causantes de la situación encontramos desde el *acostumbramiento* a la *desidia*, pasando por el *temor al cambio* y la *falta de interés*. En el caso de los docentes se apela a la *falta de estrategias adecuadas*, a la *falta de vocación y esfuerzo*. Decidimos esta centración dado que cuando los estudiantes interpretan que la causa se origina en los padres, la comunidad o el Estado, la responsabilidad se entiende como un factor de segundo orden o algo compartido entre varios actores. Pero cuando se trata de estudiantes o docentes se atribuye con énfasis el peso del fracaso o el abandono a la índole de las personas.

#### **4.2. El topos del valor del esfuerzo aplicado a los estudiantes (texto A).**

##### **Estereotipo como encadenamiento de topoi y principio explicativo**

Sucintamente, el topos del esfuerzo consiste en afirmar que a mayor esfuerzo corresponde mayor valor en el éxito conseguido. El esfuerzo, cuando se relaciona con el valor de la persona, está vinculado con la dignidad, el mérito y la autonomía. El paso conclusivo que habilita podría resumirse en que lo que hacemos por nuestro propio esfuerzo es más deseable que lo obtenemos con ayuda.

En relación con la interpretación de que en el origen del bajo rendimiento opera una falta de esfuerzo del estudiante, cabe señalar que muchas veces las explicaciones presentadas están basadas en encadenamientos de topoi que se hallan instalados como conceptos comunicativos válidos en la vida cotidiana, lo que se conoce como estereotipo.



Amossy (2005: 240) nos dice que en ciencias sociales el estereotipo es considerado una representación colectiva fija. Son imágenes preconcebidas, sumarias y tajantes que se forja el individuo por influencia de su medio social. Consiste en asignar a una categoría una serie de atributos forzosos. La explicación por estereotipo es una forma específica de atribución causal. Cuando se refiere a personas y a grupos minoritarios adquiere un carácter discriminatorio. Según Robyn Quin (1996: 225) cumple con la función de reforzar la idea de pertenencia del emisor a un grupo social diferenciándose de *los otros*. Actúa como principio explicativo de las diferencias sociales sobre la base de conductas aparentemente individuales.

En los ejemplos 5, 6, 7 y 8 se patentiza con claridad la dinámica de esta atribución:

- a) identificación de una condición social (*los chicos de pocos recursos y repetidores*);
- b) evaluación negativa de tal condición (*ellos no se preocupan, aceptan las condiciones, se concientizan*);
- c) formulación de esta evaluación negativa como característica innata de un grupo (*todos los chicos tienen la mismas oportunidades* [pero estos no las aprovechan]);
- d) presentación de esta evaluación negativa como la causa de la condición social en vez de cómo efecto de ella (*lo que produce una falta de iniciativa por aprender; entonces no hacen nada por salir adelante*);
- e) con la inversión de la causa y el efecto se “prueba” y por tanto se justifica el estereotipo.

Ejemplos:

5. “Con referencia al fracaso escolar **lo principal es la valoración que el propio chico tienen de su rendimiento** y de lo que para él importa con referencia al estudio; **esto agrupado con las otras cuestiones como el trabajo, tiempo dedicado al estudio**, etc. [P 1: texto A compilado.txt - 1: 9 (88: 89)]

6. “**Se concientizan** de que son unos fracasados **lo que produce una falta de iniciativa por aprender**”.

[P 1: texto A compilado.txt - 1: 27 (308: 310)]

7. “Los chicos de pocos recursos y repetidores **se sienten de alguna manera discriminados, entonces, no hacen nada por salir adelante**” [P 1: texto A compilado.txt - 1: 1 (323: 325)]

8. “Todos los chicos tienen las mismas oportunidades a la hora de estudiar, para mí **el fracaso se produce porque ellos no se preocupan o esfuerzan por**



**salir de donde están.** Aceptan las condiciones en las que están o los que le toca a cada uno". [P 1: texto A compilado.txt - 1: 44 (560: 563)]

El fracaso de los chicos del turno de la tarde de esta escuela se debe a que son diferentes y lo son porque provienen de grupos donde el esfuerzo no es un valor. Para estos argumentadores, es natural que los pobres fracasen. Esta explicación implica también la justificación de un orden social dual donde hay exitosos y fracasados y en donde la función igualadora de la escuela pierde contundencia. En el ejemplo 9 se percibe el intento de fundamentar este orden social en nombre de una aparente ventaja didáctica.

9. "Lo que puedo decir desde mi experiencia que **se hace difícil mezclar estos chicos porque llevan distinto ritmo.** No me refiero solo a lo económico sino **a los chicos que repiten le cuesta adaptarse a otro grupo que trabaja bien y moderadamente.** Al chico le cuesta adaptarse a esto y **muchas veces cambia todo el grupo, o sea lo desestructura.**" [P 1: texto A compilado.txt - 1: 29 (313: 319)]

Este tipo de explicaciones por uso de fórmulas estereotipadas constituye un indicio de lo poco que la formación logra en cuanto a la remoción de preconcepciones. Es muy grave si reparamos en que se trata de estudiantes próximos a egresar de la carrera de Ciencias de la Educación. ¿Por qué prevalecen, aun pasados varios años de estudio, estos argumentos sobre los presuntamente adquiridos en la disciplina?

#### **4.3. El topos de la dedicación y el esfuerzo aplicado a los docentes (texto A)**

La explicación centrada en el accionar docente se restringe a la producción de los estudiantes a cerca de la primera situación ilustrada. Vemos aquí un indicio de imaginario o representación de rol de profesores y maestros. Una lectura de las falencias que se le adjudican al docente nos pone ante el maestro ideal que funciona como representación de los estudiantes de Ciencias de la Educación: comprometido con sus alumnos, guía y motivador, estrategia del aula. Esquemáticamente el topos que se aplica podría expresarse de la siguiente manera: a mayor dedicación, vocación y compromiso del docente, se corresponde mayor rendimiento en sus alumnos.

Aunque los énfasis varían, podemos decir que las explicaciones centradas en el esfuerzo del docente son críticas respecto de un rol que se entiende mal desempeñado por la generalidad de los profesionales de la institución que refiere el texto A. En estas explicaciones no se recupera como positiva la actitud valiosa adoptada por dos de los miembros de la escuela. Repárese además en otro topos imbricado en la explicación, el que funda el paso conclusivo en la superioridad de la cantidad. Estas personas, según la



descripción que ofrece el texto motivador, estaban atentas al proceso de sus alumnos y se ocuparon de hacer una propuesta transformadora. Aunque no haya sido tenida en cuenta por los directivos ni puesta en marcha, no consigue la ponderación de la mayoría de los sujetos de la muestra, es decir, se opta por no utilizar el topos de calidad que orientaría la conclusión hacia la no atención del número sino al de la calidad de la acción de los sujetos, por más que estos constituyan una minoría.

¿Qué significado cabría adjudicar a esta opción? En nuestra opinión, un sesgo explicativo basado en el no compromiso de la mayoría de los docentes y, tal vez, una tendencia a desconocer la iniciativa de cambio en las instituciones cuando es sostenida por un grupo minoritario. Un tratamiento metonímico, pero a la inversa, podría destacar los muchos esfuerzos realizados por el par de docentes preocupados y ocupados en el desarrollo intelectual de los “perdedores del sistema”.

Ejemplos:

**10. “Un factor condicionante de ello se manifiesta en las actitudes de sus maestros, al no mostrarse como guías, como motivadores de su proceso de enseñanza, y demostrándoles, o haciéndoles sentir sus falencias.”** [P 1: texto A compilado.txt - 1: 10 (77: 80)]

**11. “Mi interpretación es una falta de compromiso de los profesores hacia los alumnos. A mi entender es como si le faltara vocación docente”.** [P 1: texto A compilado.txt - 1: 13 (143: 145)]

**12. “Me parece que es más un problema didáctico, es decir, no hay una adecuación en las estrategias y metodologías que utiliza el docente, lo que hace que estos chicos obtengan un rendimiento cada vez peor.”** [P 1: texto A compilado.txt - 1: 18 (173: 176)]

#### **4.4. El topos de la educación como valor irrenunciable asociado al de las características personales de los estudiantes que deciden no seguir sus estudios (texto B)**

Para este caso, nos basaremos en las producciones hechas sobre la base del texto B. Como lo hemos manifestado anteriormente, los topoi en muchos casos son aplicados en bloques o formando encadenamientos. En los ejemplos que citamos a continuación vemos cómo el topos de la educación como un valor indiscutible es asociado sistemáticamente a la descalificación o crítica de los jóvenes que deciden no continuar con sus estudios superiores. Esta situación nos habilita a hacer una lectura sobre cómo nuestros estudiantes se sienten parte de un *nosotros* —los que hemos decidido estudiar pese a todo— desde el cual califican un *otro* de manera negativa.



Ejemplos:

13. "Me parece que es **la mentalidad de estos**, también influyen factores económicos, sociales, familiares.

**Pero sobre todo de esa intención de la no superación, del conformarse con lo que tengo.**" [P 2: texto B compilado.txt - 2: 9 (319: 323)]

14. "Al vivir como experiencia, puedo decir con respecto al párrafo, que **depende de cada persona el querer seguir estudiando o no** [...] Quizás estos chicos **ya están acostumbrados a la vida y tienen miedo a tanto cambio, y prefieren quedar marginados del sistema laboral y seguir haciendo esa vida; y seguir heredando y dando este tipo de educación a sus hijos.**" [P 2: texto B compilado.txt - 2: 14 (76: 82)]

15. "Es posible ver en esta situación como el empobrecimiento cultural ha logrado influir negativamente en los jóvenes egresados, despojándolos de expectativas de vida y **llevándolos a tomar decisiones que pueden ser analizadas como abandono y negación de un futuro**" [P 2: texto B compilado.txt - 2: 19 (181: 185)]

16. Falta de incentivo educativo (o de las generaciones de adultos) hacia los jóvenes. **Se conforman con el título de nivel secundario.** [P 2: texto B compilado.txt - 2: 22 (285: 289)]

17. "Lo que sucede en esta localidad rural es que **los jóvenes se fueron adaptando a sus condiciones de vida**, impuestas ya en su pueblo y ya la mayoría queda trabajando con sus padres en el campo o en algún puesto que encuentren en su localidad, **es decir que se conforman con el status social que tienen y no les interesa salir del mismo.**" [P 2: texto B compilado.txt - 2: 24 (357: 362)]

18. "Nuevamente creo pertinente hablar de estigmatización social pero en este caso desde la visión del estigmatizado, que **habiendo sufrido una adaptación a una forma de vida marginal, no pretenden buscar una superación personal, enclaustrándose en un determinado tipo de vida rutinario.** [P 2: texto B compilado.txt - 2: 27 (410: 414)]

Skliar (2007) sostiene que en las instituciones educativas heredamos y transmitimos una serie de argumentos que tienden a justificar el ser y el hacer de la educación, pero que no hay un solo modo de ser *heredero*. Cuando nos preguntamos cómo explican las



situaciones problemáticas presentadas nuestros estudiantes, nos estamos preguntando, en última instancia, cómo juega la herencia educativa en la construcción de sus puntos de vista y si les provee de razones suficientes para dar cuenta de lo inesperado o no deseable. En relación con los ejemplos mostrados podemos decir que hay una tendencia a utilizar argumentos que orientan hacia la autosacralización de la educación.

La mayoría de las explicaciones se organizan alrededor del eje educación/ no educación cuando el texto motivador habilitaba la argumentación hacia un eje más complejo: educación-empleo-migración/ no migración. Solo cuatro de los veintidós estudiantes percibieron que la situación a explicar consistía en dar cuenta de por qué estos jóvenes deciden no abandonar su localidad aun cuando esta decisión conlleva la consecuencia de no continuar con los estudios de nivel superior. De esta suerte, la pauta explicativa recae una y otra vez en los topoi vinculados con el valor de la educación en lugar de otros posibles, como el arraigo, la posibilidad de vivir dignamente sin necesidad de un título superior o de otros motivos que pudieran tener los jóvenes para quedarse. Como ejemplos extremos de este sesgo tópico, aportaremos en otro apartado los casos en que nuestros estudiantes desatienden la información ofrecida y aun la consigna, y se dedican a explicar por qué los jóvenes en cuestión migran o deberían emigrar.

Si analizamos en conjunto las producciones elaboradas sobre el texto A y B vemos que en ambas persisten los topoi autosacralizadores y el esquema argumental sobre la base en el eje educación/no educación. Al primer componente se lo configura con atributos positivos (*trampolín, fuente de cultura y mejora económica, base principal de todo sujeto*) El segundo componente tiene un campo semántico negativo (*miedo al cambio, marginación, acostumbramiento, desinterés, falta de esfuerzo, falta de dedicación*).

En el interior de cada componente se plantean otras dicotomías. Estos pares aparecen con frecuencia en ambas producciones: las maestras que querían ayudar/ los alumnos (y los padres) que no hicieron su parte, para el texto A. La vida en la ciudad como proveedora de oportunidades para el progreso/ la vida en el pueblo (o en el campo) como equivalente de estancamiento y la desidia, para el texto B.

Hay argumentaciones que se organizan de acuerdo con otros ejes pero que no se alejan de la visión autosacralizadora. Uno que aparece con frecuencia en el texto A es el de escuela igualadora/ escuela discriminadora. Para el primer componente se hace pie en lo que ella debiera hacer y para el segundo lo que 'en realidad' hace. Es interesante cómo los pares dicotómicos de sujetos se reagrupan de manera diferente del de la primera tanda de discursos. Mientras que las maestras constituyen el elemento positivo del primer par argumentativo, en este caso, las maestras están incluidas entre los educadores o profesores *que no hicieron un buen diagnóstico, no le dedicaron el tiempo suficiente, no tienen vocación*. El segundo componente del par es el maestro o la



escuela ideal, *aquella que debe achicar la brecha, educar a todos, no estigmatizar, deshacerse de los prejuicios.*

Un gran número de asuntos abordados como problemas de conocimiento en educación están vinculados con el tema del fracaso. Deserción, sobreedad, desgranamiento, abandono, bajo rendimiento son algunos de los tópicos de discurso que configuran esta gran macroestructura de la cual los estudiantes de Ciencias de la Educación, presumiblemente, tienen un conocimiento previo respetablemente sólido. Sin embargo, puestos a argumentar sobre las posibles causas que operan en las situaciones planteadas por los textos, existe una utilización del "archivo" disciplinar equivalente al de la experiencia de mundo, a representaciones sociales fuertemente instaladas en la universidad y fuera de ella que se resumen en que los que fracasan o abandonan la educación son portadores de una ideología minoritaria y rechazable.

#### **4.5. El reinado del topos: organizador del punto de vista y dinamizador de conclusiones**

En este apartado queremos reflexionar sobre algunos casos especiales en que la interpretación de los textos ajenos y la producción de textos propios anclan directamente en un determinado topos o encadenamiento de ellos y se alejan de lo efectivamente enunciado en los textos propuestos. Justamente, este subgrupo de la muestra es el que nos sugirió la exploración de la fuerza argumentativa fundada en los lugares comunes.

En otro trabajo sobre la misma muestra, habíamos realizado el análisis desde el punto de vista del *tratamiento de información compleja* (Van Dijk; 1995). La ineficiencia profesional supuesta de *toda* la institución se basa en una inferencia equivocada. Ocho de los veintidós sujetos de la muestra se expiden sobre el efecto negativo de la mezcla de alumnos. Nos referimos a los casos en que los estudiantes infieren que la mezcla propuesta por parte del personal docente tuvo lugar, mientras que el texto dice: "Conforme a su preocupación ambas *han propuesto reiteradamente al equipo directivo y a la inspectora reordenar los turnos y mezclar a los chicos. No han tenido éxito y finalmente se han resignado, aceptando la situación. Decidieron, en cambio, dedicar toda su energía al cuidado y protección de estos chicos*".

Para el texto B, en el que se afirma que los estudiantes decidieron no proseguir sus estudios y quedarse en el pueblo de origen, por lo menos tres estudiantes interpretan que se quedan obligados por la situación o por falta de interés y acaban justificando por qué deben emigrar aportando razones sobre los múltiples beneficios de trasladarse a la ciudad, estudiar y conseguir empleos dignos.

Estos casos, codificados en aquel análisis como casos donde **el marco provee de inferencias inadecuadas**, hoy nos parecen útiles para probar la fuerza de los topoi en



relación con la fuerza de las evidencias presentadas; nos hablan directamente de los *topoi* instalados como esquemas de pensamiento dentro de la disciplina.

Ejemplos texto A:

19. **"La vice directora y la secretaria dicen que hay que mezclar todos estos chicos para que no haya diferencia. Hicieron eso, pero no resultó."** [P 1: texto A compilado.txt - 1: 2 (311: 313)]

20. **"Esta situación puede deberse por el hecho de que los mismos chicos se siguen viendo y sintiendo como los perdidos. Los prejuicios llevan mucho tiempo para ser desterrados y es posible que sigan teniendo un trato diferenciado por parte de los profesores o siendo discriminados por sus nuevos compañeros."** [P 1: texto A compilado.txt - 1: 3 (275: 280)]

21. **"Como suele ocurrir, me parece que esta frase es reiterativa y repetida por la gente que no está en contacto con la situación directa. No me pareció correcto que se mezclen los chicos de diferentes turnos, porque ellos mismos se sienten discriminados"**. [P 1: texto A compilado.txt - 1: 4 (229: 233)]

22. **"Creo que lo que proponen tanto la vicedirectora y la secretaria, es coherente; debido a que tenemos en general la representación social que se tiene de los turnos tarde sobre todo en las escuelas primarias. Que no haya funcionado la mezcla que intentaron con los chicos, me parece que es más un problema didáctico."** [P 1: texto A compilado.txt - 1: 5 (162: 167)]

Ejemplos texto B:

23. **"Ante este tan negro panorama ellos deben optar por migrar a la ciudad, en busca de mayores ofertas educativas y laborales."** [P 2: texto b compilado.txt - 2: 10 (440: 441)]

24. **Es decir, toda persona que presenta formación se sentirá retribuido por la sociedad en el sentido de las herramientas que la educación le brindó para lograr sus proyectos; ya sean personales o profesionales. Es aquí donde existe una fuerte relación con el empleo; ya que de acuerdo a la formación de cada uno, tendrá inserción laboral; y la capacidad de mejora. Habría que motivarlos con actividades en relación a lo que puede explotar el pueblo y de esta forma no necesitarán emigrar."** [P 2: texto B compilado.txt - 2: 21 (247: 255)]





**25. "La desocupación, la precarización del empleo, la carencia de oferta educativa constituyen los principales razones por las cuales los jóvenes deben buscar nuevos horizontes".** [P 2: texto B compilado.txt - 2: 4 (111: 115)]

**26. "Los jóvenes deben migrar en busca de estudios universitarios, y luego de empleos. Esta situación se produce debido a que es una localidad rural que está en el interior del país, y se encuentra aislada de los grandes centros educativos y de las mayores fuentes de trabajo."**[P 2: texto B compilado.txt - 2: 15 (96: 100)]

Plantin (2005: 560 y ss.) afirma que un *topos* es un esquema discursivo característico de un tipo de argumento. Por extensión se llama *topos* al discurso que desarrolla una respuesta a una cuestión tópica. Este esquema puede especificarse en un tema o en un dominio discursivo y puede corresponder a una argumentación completa, que se trata simplemente de enunciar en el instante adecuado. Una vez hallado y correctamente adaptado el usuario lo puede ampliar, especificar y aun abandonar el género argumentativo para convertirlo en descriptivo, literario o prescriptivo, lo que Ducrot desarrolla como propiedad de *generalidad* de los *topoi*. Los casos que aquí analizamos actualizan algunos *topoi* argumentativos —como el del fracaso escolar y la decisión de no seguir estudios superiores— obviando una explicación basada en la revisión de evidencias o pruebas factuales.

## **5. El aspecto de la legitimación**

### **5.1. Legitimación por la experiencia versus autoridad citada**

Dice Plantin (2005: 76 y ss.) que desde un punto de vista lógico-científico un discurso es admisible si recoge y articula de acuerdo con procedimientos aceptados proposiciones verdaderas, es decir, conformes con la realidad. En argumentación, la aceptación de un punto de vista o una información se funda en la autoridad si se la admite, no por el examen de la conformidad del enunciado con las cosas, sino en *función de la fuente* y del canal por el cual la información ha sido recibida. El argumento de autoridad corresponde a la sustitución de la prueba directa por una prueba periférica. En el caso de nuestros estudiantes, algunas explicaciones son construidas sobre la base de pruebas periféricas fundadas en la autoridad del *testimonio de protagonista* y, una sola vez, en la *cita*. La *autoridad citada* funciona en apoyo al discurso proferido por un locutor (L1) para legitimar, frente a su interlocutor (L2), un decir o una manera de obrar refiriéndolos a una fuente tenida por legitimante.



### Ejemplos (textos A y B)

27. "Con este texto **me siento identificada**, en primer lugar porque **soy del interior** y **tuve que migrar a la ciudad para seguir mis estudios**, y en segundo lugar porque **terminé la primaria en una escuela rural. Al vivir como experiencia, puedo decir** con respecto al párrafo, que depende de cada persona el querer seguir estudiando o no, pero lo que más nos permite o reprime es lo económico." [P 2: texto B compilado.txt - 2: 7 (72: 75)]

28. "Para poder explicar esta situación, lo hablo, o mi postura está bastante empapada de subjetividad; ya que **soy del interior y conozco de cerca dicha situación**. [P 2: texto B compilado.txt - 2: 16 (5: 7)]

29. "En síntesis: la razón que da sustento a la tesis o punto de vista que manifesté en el punto anterior, es que **yo provengo de una localidad con las mismas características que se describen en el texto y veo** que se dan estas situaciones: Falta de incentivo educativo (o de las generaciones de adultos) hacia los jóvenes. Se conforman con el título de nivel secundario. Y otras casos de falta de recursos para salir de localidad en busca de estudios superiores y / o trabajo." [P 2: texto B compilado.txt - 2: 8 (281-289)]

30. "Se puede decir que, si bien estas dos personas tienen intenciones de convertir esa dificultad en problema y se busca solucionarlo, los demás actores institucionales no pretenden lo mismo. **Esta idea la plantea Lidia Fernández** y dice que esa modalidad se caracteriza por la imposibilidad de los actores institucionales de convertir dificultades en problemas." [P 1: texto A compilado.txt - 1: 43 (547: 553)]

## 5.2. Legitimación por uso de tecnicismos

Además de los procedimientos de presentación de testimonios y cita, nuestros estudiantes legitiman su punto de vista fundando su autoridad en el empleo de algunos tecnicismos.

Charaudeau (1998) nos dice que las estrategias de legitimación apuntan a determinar la posición de autoridad que permite al sujeto tomar la palabra. Esta posición de autoridad puede ser el resultado de un proceso que pasa por dos tipos de construcción, uno de los cuales es el basado en la *autoridad institucional*, que da como resultado el estatuto experto del sujeto que le confiere autoridad de saber científico o de especialista. En el caso de los sujetos de la muestra, el uso de una jerga técnica podría estar evidenciando esta voluntad de legitimación. No se trata solo de hablar con



propiedad, sino de una marca de pertenencia a una institución especializada en el asunto sobre el que versa la situación planteada como problema.

Son muchos los que emplean un vocabulario técnico propio de la disciplina pero, llamativamente, los tecnicismos pertenecen casi exclusivamente al campo teórico de las representaciones sociales.

Ejemplos

**31.** "Los resultados alcanzados no son suficientes para romper con los **prejuicios que dominan al colectivo social**." P 1: texto A compilado.txt - 1: 3 (16: 17)]

**32.** "Dedicar toda la energía al cuidado y protección de los alumnos del turno tarde **parece no ser una buena estrategia para revertir la representación social** que aparece cuando se hable del turno tarde;" [P 1: texto A compilado.txt - 1: 4 (33: 41)]

**33.** "Así como los alumnos de barrios periféricos sufren una suerte de **estigma social** de la misma manera sufren esta estigmatización los alumnos del turno tarde razón por la cual reciben menos atención, en otras palabras, se encuentran presos de las **representaciones sociales** de una sociedad que los empuja cada vez más hacia las fronteras de la superación." [P 1: texto A compilado.txt - 1: 4 (33: 41)]

**34.** "Todo esto se debe a la **naturalización** por parte de los directivos de esta situación". [P 1: texto A compilado.txt - 1: 41 (508: 509)]

Esta selección específica de información podría configurar un caso de lo que Gandía y Scribano (2004) llaman "oyente pragmático". Los autores proponen que en esta perspectiva el oyente-estudiante clasifica y selecciona lo que es apreciado y apreciable por sus profesores. Autores y teorías son *los* autores y teorías *de sus* profesores. Los mismos autores señalan, además, que "no todo es academia". La naturalización del mundo que porta el alumno termina renegociándose con la visión científica (naturalizada) del mundo. De este modo, la selectividad aludida no solo se da desde introyección del *habitus* académico, sino también desde una especial manera de juzgar que el mundo naturalizado nos impone y nosotros moldeamos. Es probable que la teoría (fragmentaria o sistemáticamente incorporada) de las representaciones sociales contenga elementos lo suficientemente flexibles como para que los docentes de diferentes áreas disciplinares la esgriman como hipótesis explicativa de variados problemas y que, a fuerza de reiteración, haya sido asumida por los estudiantes como eficaz en tanto les resulta amigable con sus propias creencias no académicas. En este sentido, la falta de alusión a otras teorías, la ausencia casi completa de autores, la escasez de categorías de análisis diferentes podrían entenderse por otro proceso que



acontece mientras un estudiante se está formando en la universidad: la resistencia a lo teórico.

En ese sentido, advierten Gandía y Scribano que la formación no es un proceso del cual debiéramos suponer siempre egresa un experto. Es un campo de lucha entre las concepciones arraigadas en los sujetos y las concepciones seleccionadas por los docentes que, a veces, resultan complementarias, sedimentan y son utilizadas para legitimar posiciones sobre nuevas cuestiones de la vida académica o de la vida cotidiana. El uso de un lenguaje técnico le confiere un aire legitimante a una serie de prejuicios que las teorías, tal vez, no pudieron remover.

## 6. Conclusiones

La tarea encomendada a los estudiantes pretendía de parte de ellos una producción escrita posterior a una lectura. Requería, además de una interpretación ajustada de una situación problemática, una reformulación retórica fuerte: desarrollar una explicación posible para ella.

Cuando hablamos de interpretación, en realidad, estamos refiriéndonos a una serie de operaciones tales como reducir, organizar y categorizar la información semántica de las secuencias como un todo. De igual modo, cuando nos referimos a producción sabemos que el hablante no escribe sin haber organizado previamente la información alrededor de una tópica, sin activar reglas lingüísticas, sin apelar a su conocimiento del mundo y al de su formación profesional. La comprensión y la elaboración de un texto implican tanto la organización y recuerdo de información como el uso de otros discursos que determinan la organización global del propio. A modo de síntesis, podemos decir que el valor de este estudio reside en haber echado un poco de luz sobre los discursos que evocan nuestros estudiantes cuando se les solicita dar una explicación para situaciones problemáticas de su futuro oficio.

Una breve caracterización a partir del enfoque de los topoi puede ser la que sigue:

a) Las atribuciones causales encontradas se pueden agrupar, según la distancia de los enunciadore, en categóricas y conjeturales. Para atribuir causas, los estudiantes se valen tanto de verbos como de conectores causales y conjuntivos.

Cuando los estudiantes interpretan que la causa se origina en los padres, la comunidad o el estado, la atribución opera como un factor de segundo orden. Cuando se trata de estudiantes o docentes se atribuye con énfasis el peso de la situación a la índole de las personas.

b) En los casos que en que se refieren a las características de los sujetos como causantes de la situación encontramos desde el *acostumbramiento* a la *desidia* pasando



por el *temor al cambio* y la *falta de interés*. En el caso de los docentes se apela a la *falta de estrategias adecuadas*, a la *falta de vocación y esfuerzo*.

c) Algunas de las explicaciones presentadas están basadas en un solo topos, pero existen otras en las que puede advertirse el empleo de encadenamientos de topoi que se corresponden con los discursos estereotipados del bajo rendimiento y la deserción del sistema educativo, aquellos que señalan que no tiene éxito el que no se esfuerza.

d) Independientemente de que se usen sueltos o en bloques, los topoi del valor de la educación, los de eficiencia profesional y el esfuerzo de las personas están presentes de manera homogénea en la muestra.

e) En relación con lo anterior, podemos hablar de una formación discursiva predominante que orienta a la sacralización de la educación y al rechazo de quienes fracasan o abandonan el sistema formal de instrucción.

f) En cuanto a los mecanismos de legitimación hay una tendencia a conseguir autoridad por recurso a la experiencia por sobre el uso de otras pruebas presumiblemente disponibles en su trayecto de formación. Una constante es la no apelación a definiciones, categorías o clasificaciones teóricas. Como una excepción, se recurre a los términos de la teoría de las representaciones que aparecen de manera homogénea en las explicaciones para el texto A y para el texto B.

g) Un subgrupo de la muestra se desentiende de la información ofrecida en los textos y ensaya una explicación sobre otros asuntos diferentes de los planteados.

Los discursos convergentes con la visión sacralizadora de la educación como finalidad social deben leerse, además, en términos de autosacralización, dada la inscripción institucional de los actores, futuros profesionales del ámbito educativo de nivel medio y superior.

Creemos que es este el discurso más evocado por los estudiantes y que regula tanto la interpretación como la producción de la mayoría de las explicaciones.

Las ciencias sociales se dedican, entre otros asuntos, a precisar la representación del otro y de sí mismos concebida por los miembros de una colectividad. Instrumento indispensable para la cognición, puesto que hace posible la categorización, generalización y previsión, la simplificación que emerge del análisis del corpus constituye un alerta en tanto colabora en el enraizamiento del prejuicio y de la discriminación social. En el caso en estudio, vemos que la construcción del punto de vista, la primera operación retórica, la que orienta la interpretación de una parcela de mundo, en nuestros argumentadores determina y constituye una explicación sesgada y empobrecida de las situaciones.

Aunque las investigaciones de la nueva retórica y la semántica argumentativa nos advierten permanentemente que debemos minimizar el papel que desempeñan en la argumentación los hechos y la deducción a partir de los hechos, no deja de impactarnos la selección de topoi que rige el razonamiento de estos estudiantes avanzados.



En síntesis, el topos funciona afirmando "si A, entonces B". Una vez que se opta por un topos o un conjunto de ellos, el discurso se construye para orientar una conclusión afín al topos, independientemente de la existencia de hechos observables que la contradigan o la restrinjan en su alcance. De esta suerte, muchos de nuestros estudiantes sostienen que el bajo rendimiento de los niños del turno tarde tiene su origen en la falta de dedicación de los maestros, en la falta de esfuerzo de los mismos alumnos, en la falta de acompañamiento de los padres y aun otros que se dedican a explicar por qué falló la mezcla de los grupos, información que no está dada en el texto. Son muy pocos los que interpretan que es una situación compleja que depende de múltiples factores y menos aun los casos en que se distancian de la institución escolar y tipifican el fracaso escolar como un problema social, político, económico, de orden estructural. En el segundo caso, que ilustra la decisión de los jóvenes de una comunidad rural de no seguir sus estudios terciarios o universitarios y quedarse en el pueblo, las explicaciones son más variadas pero los topoi aplicados orientan, en la gran mayoría de los casos, a la reivindicación del valor de obtener un título superior sobre cualquier otra meta posible que los jóvenes puedan trazarse. Muy pocos estudiantes asumen que los jóvenes han decidido quedarse en su localidad y basan las explicaciones en topoi como el apego al lugar, a los afectos o a la posibilidad de desarrollar trabajos no acreditados en el sistema escolar.

En cuanto a las estrategias de legitimación de sus puntos de vista, podemos decir que de las posibles (citas de autoridad, cita de antecedentes, carácter de testigo, experiencia personal) las menos explotadas son las citas de autoridad teóricas y las más usadas las relacionadas con la vivencia personal cotidiana o institucional.

Esto nos hace pensar, por un lado, que la institución universidad estimula escasamente la revisión de puntos de vista propios y ajenos por recurso a la observación de pruebas o evidencias. En segundo lugar, que la frecuencia de la aplicación de topoi autosacralizadores de la educación puede estar relacionada con una falta de distanciamiento de los estudiantes de esta carrera, cuya futura profesión depende, especialmente, de la pervivencia del sistema de enseñanza moderno y occidental.

Coincidimos con Anscombe y Ducrot (1994:206-207), y sin demasiado optimismo, en que la argumentación *"se trata [...] del movimiento que lleva a tomar una aspirina cuando se tiene dolor de cabeza. Haciendo esto, uno se contenta con aplicar una regla (la aspirina cura la jaqueca), sin pretender saber cuál es la relación exacta entre la fisiología el dolor de cabeza y la química de la aspirina"*.

La forma en que nuestros estudiantes aplican estas reglas nos hace pensar en el hecho de que sus conclusiones están orientadas, más que por las evidencias o antecedentes académicos, por prejuicios. También nos hace reflexionar en lo poco que la institución universitaria corrige o puede remover cuando se trata de la pervivencia y



utilización acrítica de los topoi consagatorios de una educación que no admite desertores ni fracasados.



## Bibliografía

- Amossy, R. (2005). Estereotipo. En Charaudeau, P. y Maingueneau (comp.), D. *Diccionario de Análisis del Discurso* (pp. 237-241). Bs. As.: Amorrortu.
- Anscombre, J.C. y Ducrot, O. (1994). *La Argumentación en la Lengua*. Madrid: Editorial Gredos.
- Arfuch, L. (2001). *Crímenes y pecados de los jóvenes en la crónica policial*. Cuadernos del UNICEF. UNICEF Argentina; Bs. As. (73).
- Ducrot, O. (1988). Argumentación y topoi argumentativos. *Lenguaje en contexto* 1 ½. 63-84.
- Charaudeau, P. (1998). L'argumentation n'est peut-etre pas ce que l'on croit. *Le Francais Aujourd'hui*. 123. París. (6-15).
- Corral, N. y Piñeyro, N. (2009). La docencia como semiprofesión: ¿cómo argumentan los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre asuntos polémicos de su futuro oficio? *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Núm. 7. En prensa.
- (2009). Razonar y argumentar en la Universidad ¿Una práctica ausente? En Libro de Actas del III Congreso Internacional de Educación: Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina. Trabajos Completos.
- (2010). Modalidades explicativas y estrategias de justificación. ¿Cómo construyen un punto de vista los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación próximos a egresar? Presentado para su evaluación al comité Editorial de la Revista Educación Lenguaje y Sociedad. Universidad Nacional de La Pampa.
- Dijk Van, T. (1995) *Texto y contexto. Semántica y Pragmática del Discurso*. 5.<sup>a</sup> edición. Madrid: Cátedra.
- Gandia, C. y Scribano, A. (2004). *Tradiciones teóricas y enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales*. AÑO VIII N.º 13. 301-310 [UNMSM / IIHS. Lima. 2004]
- Gutiérrez, S. (2003). El discurso argumentativo. Una propuesta de análisis. En *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje* Número 27, enero-junio de 2003. 45 -66.
- Perelman, Ch. y Olbrecht -Tyteca, L. (1994). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Plantin, C. (2005). Autoridad. En Charaudeau, P. y Maingueneau (comp.), D. *Diccionario de Análisis del Discurso* (pp. 75-76). Bs. As.: Amorrortu.
- (2005) Topos. En Charaudeau, P. y Maingueneau (comp.), D. *Diccionario de Análisis del Discurso* (pp. 558-62). Bs. As. Amorrortu.
- Piñeyro, N. (2009). Estudio retórico de la argumentación de estudiantes universitarios avanzados. Una aproximación al discurso de los estudiantes de Ciencias





de la Educación. En: Libro de Actas VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación. Córdoba, Argentina.

Quin, R. (1996). La enseñanza de los estereotipos. En Aparici, 1996: *La Revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ed. De la Torre.

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.